

Linguagem, Música e Educação: na perspectiva de uma pragmática wittgensteiniana

José Estevão Moreira
UNIRIO
estevaomoreira@gmail.com

Paulo Pinheiro
UNIRIO
pjmp@uol.com.br

Resumo: Wittgenstein percebe que, nas diferentes situações e contextos nos quais a linguagem é empregada, não há nenhum limite traçado e este se delinea somente com a linguagem posta em ação. (O próprio conceito de “linguagem” em Wittgenstein não é único). Para se referir a esta “constatação” dos usos contextualizados do que chama de linguagem, o filósofo desenvolve o conceito de *jogos de linguagem* – fundamental para a “pragmática” wittgensteiniana. Uma preocupação com a educação musical, a partir da linguagem, que atente para tais aspectos de uma pragmática wittgensteiniana, deverá – metodologicamente – levar em consideração que a palavra “música” apresenta tantas concepções e usos quantos diferentes forem os contextos nos quais seja empregada. No entanto, não somente o termo “música” mas todo um léxico empregado nas práticas musicais pode ser passível de uma reflexão crítica.

Palavras chave: educação musical, linguagem, wittgenstein.

Música: problema ontológico ou de linguagem?

Nosso ponto de partida está na seguinte questão: “o que é música?”. Porém, por estranho que possa parecer, não nos interessa a resposta para tal pergunta. O que nos chama a atenção, já de início, é a própria pergunta que promove um direcionamento da resposta. A idéia do *Ser*, de que algo possa ter uma essência à qual se possa referir a qualquer “coisa” que se aproxime de uma categoria tal ou tal – senão a *própria* categoria em *si mesma* –, está implícita nesta formulação em forma de pergunta. Por outro lado, se se propuser uma reformulação de tal questão, teríamos, por exemplo, na pergunta “o que é isso que chamam de música?” a implicação de outro paradigma de consideração do *objeto* [examinado] “música” e que parte do princípio de que possa haver diferentes concepções do que vem a ser música, ou não necessariamente/tão-somente concepções, mas *usos distintos* do termo “música”.

Ambas as questões (“o que é...” e “o que é isso que chamam...”) – com suas matizes e *degradés* de aplicabilidade – são de cunho eminentemente filosófico. No entanto, é importante localizarmos historicamente, no pensamento filosófico do ocidente – *pensamento*



não como entidade, mas como atividade humana – em que “sentido” estamos buscando o(s) *sentido(s)* da palavra música, considerando a “natureza” das questões propostas.

Primeiramente, uma abordagem histórica se faz fundamental para a compreensão das diferentes tradições filosóficas do ocidente. Tal perspectiva histórica possibilita a percepção dos contrastes entre os diferentes *modos de pensar* e, portanto, dos *modos de fazer* do homem em suas diversas práticas de “análise” e explicação do mundo – especificamente as que se originaram e se desenvolveram a partir do pensamento e da cosmovisão grega – a fim de que se possa compreender as diferenças paradigmáticas fundamentais do olhar e do pensamento filosófico ocidental de cada período. Michel Dummett, filósofo analítico, divide a tradição filosófica em três grandes períodos:

O primeiro, que vai da filosofia antiga (séc. VII a.C.) até o final do pensamento medieval (séc. XIV), é marcado pelo interesse central pela *ontologia*, ou seja, pela questão sobre o Ser, sobre no que consiste a realidade, qual sua natureza última, sua essência. O segundo caracteriza-se por uma ruptura radical com o primeiro e marca o surgimento da filosofia moderna (séc. XVI-XVII), tendo como questão central a *epistemologia*, a investigação sobre o conhecimento. A resposta à questão sobre o Ser depende, segundo esta nova visão, da resposta sobre algo mais fundamental: o conhecimento do Ser, a natureza desse conhecimento e sua possibilidade. O terceiro período marca a ruptura, por sua vez, da filosofia contemporânea (final do séc. XIX – início do séc. XX) com a filosofia moderna. Essa nova ruptura introduz agora a questão lógico-lingüística, ou seja, o conhecimento não pode ser entendido independentemente de sua formulação e expressão em uma linguagem. A questão primordial passa a ser assim a análise da linguagem, da qual dependerá todo o desenvolvimento posterior da filosofia (*apud* MARCONDES, 2005, p.9-10).

Portanto surge aqui um ponto importante que deve ser assumido – um *dever-ser* que não é teleológico, mas sim, metodológico –, a saber: se desejarmos realizar um aprofundamento destas questões filosóficas a respeito da música, há que se levar em conta as observações já levantadas pela filosofia contemporânea (sec. XX e XXI), sem as quais corremos o risco de incorrer em anacronismo. Portanto, na filosofia do ocidente, se o problema do *Ser* (ontológico) passa pelo problema do conhecer (cognitivo), estes passam necessariamente por uma expressão e referencia na linguagem (lingüístico).

Isto se explica devido ao fato de que as concepções fundamentais, tidas como alicerce para a formulação de problemas filosóficos até a filosofia moderna, remetiam a Platão e, no bojo dos seus "conceitos chaves", a linguagem é relegada a um plano secundário "na medida em que [para Platão] ela em nada contribui para o conhecimento do real em sua essência e, conseqüentemente, nem para o ensinamento deste conhecimento" (MARCONDES, 1986, p.83). Platão chega a esta conclusão no diálogo "Crátilo" e, após analisar os *nomes* (substantivos), chega à seguinte aporia:



(a) Não haveria a possibilidade de se conhecer o real através das palavras, pois estas seriam apenas imagens deste real de modo que antes de saber se os nomes são corretos ou não é preciso conhecer a realidade das coisas representadas por estes nomes. Este é o ponto de vista naturalista.

(b) Por outro lado, se as palavras são fruto de convenções, em nada contribuem para o conhecimento da *coisa em si*, uma vez que são apenas representações da coisa. Estas representações podem, por sua vez variar de uma língua para outra (ex.: chien, cane, perro, hund, dog ou cachorro).

A conclusão aporética do CRÁTILO influenciou fortemente toda uma longa tradição de tratamento da temática da linguagem na filosofia. Ainda de acordo com Marcondes (1986):

[esta tradição] se encontra no DE MAGISTRO de Sto. Agostinho e dá lugar a um intervalo de valorização da linguagem no período medieval [na escolástica de Tomás de Aquino e também com G. Ockham] por influência da lógica aristotélica, para ser retomada entretanto na Filosofia Moderna por Descartes e os racionalistas, bem como pelos empiristas, vindo até o advento, no final do séc. XIX, da Filosofia Analítica, o que marca seu encerramento (MARCONDES, 1986, 85).

Ludwig Wittgenstein

Como dissemos, o presente artigo tem como objetivo levantar questões relacionando educação, música e linguagem. No entanto, sobre isto que estamos nos referindo como “linguagem” é importante definir com clareza – ou o mais próximo possível – o que se quer dizer. Nosso referencial teórico são as ideias de Ludwig Wittgenstein (1889-1951), filósofo alemão de grande importância e influência na produção filosófica do séc. XX e XXI, no entanto, ele próprio não teve uma única concepção de linguagem. O que Wittgenstein trata como linguagem em sua obra, da qual comumente se encontram referências a “dois” Wittgensteins, não é um objeto único: são, por assim dizer, duas concepções distintas, trabalhadas por Wittgenstein no decorrer de sua vida.

O “primeiro” Wittgenstein está preocupado em traçar os limites da linguagem e, portanto, os limites daquilo que se pode pensar e dizer. Compreendem este período, as ideias do *Tractatus Logico-philosophicus* (1921) (WITTGENSTEIN, 2008), obra que se tornou referência para o *positivismo lógico*, a saber, aquele que prima sobretudo pelo conhecimento empírico, e não metafísico. Nesta obra, Wittgenstein busca explicar, no “funcionamento da linguagem”, uma linguagem instrumental, i.e., busca desvendar, promovendo uma conciliação



entre lógica e filosofia, uma linguagem restrita aos aspectos sintáticos de uma gramática lógica, e nada mais:

O [*Tractatus*] trata dos problemas filosóficos e mostra, creio eu, que a formulação destes problemas repousa sobre o mau-entendimento da lógica de nossa linguagem. Poder-se-ia talvez apanhar todo o sentido do livro com estas palavras: o que se pode em geral dizer, deve-se dizer claramente; e sobre aquilo que não se pode falar, deve-se calar. (WITTGENSTEIN, 2008, p.131)

Acreditou ter “resolvido de vez o problema” (WITTGENSTEIN, 2008, p.132), porém, não atentou para o aspecto *fundacional* de suas afirmações e para o fato de que já as primeiras premissas do *Tractatus* (§1 “O mundo é tudo o que é o caso” e §1.1 “O mundo é a totalidade dos fatos, não das coisas”) aportavam-se em bases metafísicas.

Após o *Tractatus* Wittgenstein “abandona” a filosofia, torna-se professor em uma província austríaca e se depara com uma nova situação: ensinar crianças. Gottschalk (2009, p.8-9) destaca que Wittgenstein, como professor de crianças, elaborou com seus alunos – entre outras atividades – um dicionário ortográfico no qual cada aluno era convidado a escrever sobre algum(s) verbetes, com a condição de que fossem palavras que estivessem acostumados. Gottschalk considera ainda que o contexto das políticas públicas em educação – a reforma escolar austríaca dos anos 20 – contribuiu decisivamente para que Wittgenstein passasse a considerar as atividades envolvidas com a linguagem como parte essencial do sentido de uma palavra uma vez que se primava pela idéia de que o aprendizado não poderia...

se limitar a uma mera observação possibilitada pelo aparato sensório do aluno, que iria paulatinamente por associações construindo significados mais complexos a partir de representações dos dados dos sentidos. O conhecimento deveria ser adquirido ativamente a partir dos interesses do educando e de uma forma integradora, interdisciplinar (GOTTSCHALK, 2009, p.12).

Estas seriam algumas evidências, portanto, de que Wittgenstein passava a considerar, na relação linguagem, mundo e pensamento, uma outra variante: as condições nas quais uma língua é apreendida, e que será o mote de sua “segunda” filosofia. No entanto, esta versão dos feitos de Wittgenstein enquanto professor não se resume a um período tão “feliz” assim. Era considerado um professor muito duro, chegando ao ponto de promover punições severas – e até físicas a seus alunos – o que fez com que sua imagem não fosse estimada entre os camponeses dos vilarejos nos quais ensinou. Wittgenstein abandona o cargo de professor em 1926.



Este episódio na vida de Wittgenstein – acrescidos a outros aspectos de sua excentricidade –, além de ser visto como um afastamento radical do “círculo” de personalidades acadêmicas e discussões filosóficas, é também considerado como um grande momento que culmina na reformulação de seu projeto filosófico e que, posteriormente, deu origem às idéias do “segundo Wittgenstein”, materializadas principalmente na publicação – póstuma – das *Investigações Filosóficas* (1953). Neste livro, Wittgenstein primeiramente chama a atenção para o fato de que os limites da linguagem não estão traçados e que o sentido só pode emergir no pleno uso da linguagem nas suas situações e contextos específicos.

Recapitulando: as concepções de “linguagem” de Wittgenstein se pautam, ambas, no aspecto sensível da “língua”, porém o primeiro Wittgenstein procura (a) resolver os problemas da formulação de problemas filosóficos, analisando um suposto “funcionamento da linguagem” e traçando limites lógicos para o pensamento e suas expressões – com base na ideia de uma linguagem instrumental e transcendental; já o segundo Wittgenstein atenta para (b) os usos da linguagem (língua) e as situações nas quais são empregadas. A tendência *fundacionalista* do *Tractatus* passa a uma abordagem descritiva, onde, partindo da *prática* – a despeito de uma abordagem meramente *teórica* –, Wittgenstein percebe que nas diferentes situações e contextos nos quais a linguagem é empregada não há nenhum limite traçado e este se delinea somente na linguagem posta na ação. Para se referir a esta “constatação” o filósofo descreve os usos da linguagem em seus contextos através do conceito metafórico de *jogos de linguagem*. São as idéias do segundo Wittgenstein, sobretudo, que nos interessam para o presente trabalho.

Uma pragmática wittgensteiniana

Apesar de em nenhum momento das *Investigações Filosóficas* haver qualquer referência, por parte de Wittgenstein, ao termo *pragmática*, é comum classificar as suas ideias neste campo da filosofia contemporânea. Isto se dá pelo fato de Wittgenstein demonstrar, nas *Investigações*, que a linguagem cotidiana não se limita aos aspectos formais lingüísticos de regras “impostas” pela teoria. Na verdade, se existem regras, estas regras estão presentes nos *jogos de linguagem* e só podem ser apreendidas através da observação e do jogar. Wittgenstein inicia as *Investigações Filosóficas* criticando uma concepção agostiniana de linguagem – e portanto, uma crítica ao platonismo – de que o aprendizado da língua se dá simplesmente por denominação ostensiva (WITTGENSTEIN, 1975, p.13-14) e refuta, com



argumentos baseados na observação da *práxis*, a possibilidade de uma tal linguagem privada, transcendental, trans-histórica e transcultural. Wittgenstein afirma que as palavras só possuem significação no seu uso, em contextos específicos nos quais indivíduos partilhem das mesmas crenças, valores, pressupostos etc., configurados em diferentes *modos de vida* – outro importante conceito das *Investigações Filosóficas*.

Nesta obra, Wittgenstein propõe um encaminhamento diferente do que havia afirmado no *Tractatus*. Se no *Tractatus* ele determinou peremptoriamente as condições nas quais se deveria dar o funcionamento da linguagem, nas *Investigações* a proposta é não teorizar mas sim observar, descrever e elucidar cada caso *concretamente*. Se se puder estabelecer uma máxima wittgensteiniana, seria esta: “Não pense, mas veja!” (WITTGENSTEIN, 1975, p.42).

Neste espírito de partir de fato “*dos fatos*”, isto é, de situações práticas, Wittgenstein apresenta, nas IF, uma grande sorte de exemplos, ora para demonstrar aplicações práticas de determinados problemas ora como metáfora – sobre jogos, por exemplo. Uma situação apresentada no princípio do livro, constantemente retomada em outros momentos, é o exemplo do construtor e seu ajudante. Ambos, em seu ofício, partilham de um jogo de linguagem que os permitem uma compreensão mútua. Se o construtor diz “lajota”, o ajudante compreende e passa-lhe uma lajota, não sendo necessário que o construtor diga a frase “traga-me uma lajota”. Com isto, Wittgenstein quer apontar para o fato de que em outros contextos, mais complexos, existem informações implícitas, porém, que são claras aos participantes de um mesmo contexto. E não somente isso:

Qual é pois a diferença entre a informação ou afirmação “cinco lajotas” e o comando “cinco lajotas!”? Ora, o papel que o pronunciar dessas palavras desempenha no jogo de linguagem. Mas também o tom com que forem pronunciadas será outro, e a expressão facial, e ainda muitas outras coisas. Mas também podemos pensar que o tom é o mesmo – pois um comando e uma informação podem ser pronunciados em *muitos* tons diferentes e com muitas expressões faciais diferentes – e que a diferença reside somente no emprego (WITTGENSTEIN, 1975, p.21).

Isto é, a partir das IF, apesar de tratar dos usos da língua, Wittgenstein admite que a “linguagem” não se limita aos aspectos verbais, tão-somente, mas considera também outros elementos contextuais alheios ao estritamente verbal. A idéia de *jogo de linguagem* é extremamente poderosa e poderíamos nos deter aqui por muito tempo sobre seu conceito. No entanto, considerando que este artigo trata da apresentação de pesquisa em andamento sobre uma proposta de abordagem da música e da educação na perspectiva da linguagem, os



conceitos wittgensteinianos foram apresentados de suscintamente de modo a possibilitar uma diálogo entre tais questões linguageiras e o campo da música e da educação.

Linguagem, Música e Educação: qual o problema?

Uma preocupação com a linguagem que atente para tais aspectos de uma pragmática wittgensteiniana, deverá – metodologicamente – levar em consideração que a palavra “música” apresenta tantas concepções e usos quantos diferentes forem os contextos nos quais seja empregada. No entanto, não somente o termo “música” mas todo um léxico que possa ser empregado nas práticas musicais pode ser passível de uma reflexão crítica. De acordo com Moreira (2009):

o contexto educacional evidencia [uma] sorte de forças, discursos e concepções que não somente a do professor: neste processo, além do professor, a figura do aluno é a primeira que nos vem à tona. Nesse caso, baseando-se na premissa muito usual de que um professor deve estar preocupado em conhecer o universo do aluno, há que se fazer uma outra pergunta: o que o aluno compreende como música? O que é isso que ele chama de música? Esta pergunta pode suscitar a impressão, num primeiro momento, de certo ar de superioridade, de relação vertical e soar até mesmo jocosa, se se partir de um pressuposto equivocado de que o aluno não possui a destreza de nomear e descrever a sua noção de música fundamentado nos jargões correntes de uma suposta “linguagem musical”, como se fosse isso o mais importante – a propósito de uma comum presunção inerente ao espírito e à lógica acadêmica da existência de um domínio (posse/lugar) dos conceitos “corretos” [...] (MOREIRA, 2009, p.2).

E há que se levar em consideração também outras relações e contextos – no complexo processo educacional – nos quais a palavra música é empregada e colocada em *jogo* por diferentes “falantes”: a instituição, os pais, governo, grupos sociais, religiosos, etnias, ongs etc. Em cada contexto haverá implicações distintas.

Se se considerar, portanto, que estas diversas concepções *sui generis* da música são importantes para o processo da educação musical – posto que este “importante” trata-se não de um fato, mas de uma premissa, um princípio do qual se pode discordar –, a problematização de uma ontologia perde a sua *necessidade* e o problema passa então de ontológico para um problema de linguagem, uma vez que estas diversas concepções de música – portadas por e portadoras de representações simbólicas e sociais – estão presentes nos processos comunicativos, de modo que, *sob a alcunha de “música” escondem-se – aos inadvertidos – as mais diversas premissas, valores, mitos, crenças, interesses etc., que*



emergem e adquirem sentido somente quando contextualizados. A palavra “música” é somente a ponta de um iceberg.

Ao professor de música – e ao pesquisador em música e cultura de um modo geral – constatar tal fato é abrir-se à capitulação de seus feitos, conceitos e valores que se apresentam como certos, óbvios e inabaláveis e que regem condutas futuras, quando na verdade são construções oriundas de determinado(s) contexto(s) e que – considerando o caráter retórico de tais feitos – podem tender a análises, afirmações, conclusões e ações com base em pressupostos metafísicos.

Porém, antes que se confunda este trabalho como algo que se prontifica nitzscheamente contra a metafísica, desde já é necessário frisar que não se trata de anti-metafísica. O que se pretende com essa “vigilância” à metafísica é observar que qualquer afirmação peremptória sobre música, para que seja aceita nos mais diferentes contextos, requer que seja verificável por meio de critérios comuns¹, caso contrário, tratar-se-á de uma perspectiva particular que tem seu devido valor e em alguns casos tenderá a uma teleologia também particular. Metafísica, não é um problema - de modo algum! O problema surge quando os oradores não partem de um ponto sobre o qual estão de acordo e, portanto, incorre-se em petições de princípio - aí estamos no campo da retórica.

¹ “O objeto será aquilo que nos é dado a conhecer a partir de conceitos, ou melhor, a partir de regras que exprimem objetividade” (DIAS, 2000, p.25)



Referências

DIAS, Maria Clara. **Kant e Wittgenstein: os limites da linguagem**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. (p.1-64).

GOTTSCHALK, C.M. C. O conceito de compreensão – a mudança de perspectiva de Wittgenstein após uma experiência docente. In: **Anais da 32ª Reunião anual da ANPED** (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação). Caxambu, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5893--Int.pdf>. Acessado em: 25/05/2010.

MARCONDES, Danilo. **A pragmática na filosofia contemporânea**. (Coleção: Filosofia Passo a Passo; v.59) Rio de Janeiro: Jorge Zahar E., 2005.

_____. A concepção de linguagem no ‘Crátilo’ de Platão, in: **Leopoldianum**, Vol. XIII, nº 36, 1986.

MOREIRA, JE. O que é isso que chamam de música? Uma investigação filosófica acerca da linguagem sobre música. In: **Anais (on-line) do IV Encontro de Pesquisa em Música (EPEM)**. da Universidade Estadual de Maringá,-PR: 2009. disponível em: <http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index.php?conference=epem&schedConf=epem2009&page=paper&op=download&path%5B%5D=44&path%5B%5D=25> (acessado em 29/05/2010)

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. BRUNI, José C. (trad.). São Paulo: Ed. Abril, 1975.

_____. **Tractatus lógico-philosophicus**. Trad. SANTOS, Luís Henrique Lopes dos; 3ª edição; São Paulo: Edusp, 2008.

